

VÍCTIMAS, CULPABLES Y SEGREGACIÓN INSTITUCIONAL

UN ANÁLISIS DE PRENSA SOBRE EL ÉXITO Y EL FRACASO ESCOLAR

Víctor Soler
Dept. Sociología y Antropología Social
Universidad de Valencia

[Por favor, no citar sin autorización]

El presente estudio se concibe bajo el marco de la beca predoctoral para la Formación de Personal Investigador (BFPI/2009/154) (Conselleria de Educación, Generalidad Valenciana) y forma parte de una línea más amplia de investigación en curso basada en la profundización en las nociones de éxito y fracaso escolar, con el objetivo de dar cuenta de los criterios que codifican quiénes son alumnos con éxito y quiénes lo son con fracaso, criterios, por tanto, que terminan por regular el sistema de estratificación escolar y por ende el proceso mismo de segregación institucional que acompaña a los centros escolares. Así, en un intento por analizar las diferentes representaciones sociales en las que subyacen dichos criterios, nos centramos en esta ocasión¹ en el discurso que ofrecen los medios de comunicación, en concreto la prensa española de ámbito nacional. En ulteriores estudios, sin embargo, centraremos nuestro análisis en los discursos orales de profesores, alumnos y familias.

Partiendo de la premisa de que toda representación social tiene efectos materiales o performativos, si aquélla, cuando se refiere a las nociones de éxito y fracaso escolar, es reduccionista, esto es, por un lado, como advierte Beltrán (2007), cuando se habla de fracaso escolar se piensa no en un fracaso social sino en el del propio alumno (tildándolo de fracasado escolar), y por otro, resulta confuso hablar de lo que realmente han aprendido los estudiantes llamados alumnos con éxito, los efectos sobre el itinerario

¹ En el anterior estudio (y primero de ellos) se hizo uso de material filmico francés y fue titulado “Poiesis y praxis en la práctica educativa. Un análisis audiovisual del cine francés (1959-2008) sobre las nociones de éxito y fracaso escolar”. Está pendiente de publicación en VV AA (2010) *Narració cinematogràfica i món de vida*. Alzira: Germania.

educativo y en definitiva sobre el proyecto vital, no son teóricos sino reales, de ahí la importancia de un estudio de estas características.

“Son muy distintas las consecuencias que afrontan quienes “fracasan”. A quienes no obtenían el Graduado Escolar les esperaba la FPI, la cual, en cualquiera de sus ramas, tenía bastante más aprendizaje práctico que el que pueda darse en segundo ciclo de la ESO con el área de Tecnología y las materias optativas de orientación práctica. Con esfuerzo, poco a poco, quizá, podían incluso cursar el segundo nivel de la Formación Profesional (FPII), adquiriendo una formación práctica mucho mejor. Hoy, quienes no obtienen el Graduado en Educación Secundaria, no han recibido esa formación práctica en ESO y después les esperan, si acaso, los cuidados paliativos de la Garantía Social, cada vez más numerosa” (PÉREZ-DÍAZ & RODRÍGUEZ, 2003:434)

Precisamente el discurso de estos medios es importante en tanto que marca una línea entre la opinión pública y la opinión publicada. En este sentido, los massmedia “preparan el programa de la conversación cotidiana” (Gomis, citado en BENEYTO, GUILLÉN & Equipo CeiM, 2003:60), sin olvidar que el lenguaje, en tanto que expresión de sistemas de pensamiento, contribuye a la estructuración de aquello que puede (y por ende, *no puede*) ser entendido (PHILO, 2007:3).

Conocer dichas representaciones nos permitirá observar si los parámetros que regulan las nociones de éxito y fracaso escolar y por los que ha de pasar la excelencia educativa y por ende los procesos de estratificación que marcan el espacio que cada cual puede y debe ocupar en la sociedad son los más adecuados o si habría que reconfigurarlos para que se adapten a las demandas de la sociedad del conocimiento, como apuntan muchos autores (FERNÁNDEZ Enguita, M. et al. (2007); FEITO, R. (2000); etc.).

A continuación presentaré ciertos datos sobre fracaso escolar en España, citando brevemente unas pocas fuentes, para introducir el marco teórico (presencias y ausencias en y de los diferentes discursos sobre la cuestión que nos ocupa) y poder dar cuenta de todo lo relativo a la metodología empleada. Finalmente, se presentarán datos, resultados y conclusiones provisionales, en espera de ampliar la muestra y el material bibliográfico a consultar para obtener datos más representativos y establecer un mejor y más acertado contraste con los resultados obtenidos.

1. Breve planteamiento de datos sobre fracaso escolar

En el *Informe 01/2009. Sistema educativo y capital humano* (CES, 2009) se analizan fundamentalmente tres aspectos relativos al fracaso escolar: Si el alumno en cuestión, finalizado su periodo en la ESO, ha conseguido el Título de Graduado; si por el contrario ha abandonado prematuramente el sistema escolar sin finalizar la etapa de escolarización obligatoria; y si es adecuado el nivel que presenta en el dominio de competencias clave², entendidas como se entienden en los Informes PISA.

Los datos en general no parecen ser muy alentadores, o al menos se presentan como tales en este informe, teniendo en cuenta que en torno al 27% de los alumnos no consigue obtener el Título de Graduado en ESO (dato que se mantiene estable en el período que abarca los cursos 2001-2002 y 2004-2005). En un estudio sobre resultados académicos de los alumnos españoles, Pérez Díaz & Rodríguez (2003) señala los siguientes datos, extraídos de los resúmenes informativos publicados por el INCE en octubre de 2000 y febrero de 2002, que nos sirven para completar lo anterior. He aquí una pequeña muestra.

“Más de la mitad [de los alumnos] tiene problemas con los puntos cardinales [...] menos de la mitad sabe que el Sol sale por el este; [...] En matemáticas, la mitad de los alumnos tiene dificultades para trabajar con números decimales. Algo más de la mitad tiene dificultades “para operar en general, para hacerlo con potencias o para hallar el mínimo común múltiplo. [...] En lengua, más de la mitad es capaz de distinguir las palabras con diptongo o de reconocer el adjetivo que falta en una ordenación por grados de una cualidad [...] Sólo un 25% es capaz de enlazar coherentemente cuatro frases sencillas en un solo párrafo [...] En definitiva, estamos ante una población escolar cuyos conocimientos y cuyas habilidades parecen, como poco, sumamente mediocres” (PÉREZ-DÍAZ & RODRÍGUEZ, 2003:426-428)

Asimismo, en 2006 el 30% aproximadamente había abandonado prematuramente el sistema escolar (la media de la Unión Europea de los 27 se situaba en el 15,3% según

² <<“Competencia” es definida por la OCDE como “la combinación de destrezas, conocimientos y actitudes que posee una persona”>> (OCDE, citado en MEC, 2007). Lo sustantivo es que trata de evaluar hasta qué punto los alumnos son capaces de aplicar el conocimiento matemático y científico, así como su capacidad lectora a situaciones de la vida cotidiana en muchos casos nuevas para ellos (MEC, 2007)

el Eurostat (citado en CES, 2009:30), y la evolución que los Informes PISA (2000, 2003, 2006) (citado en CES, 2009:38) registran para España en materia de competencias educativas es, según el CES (2009:38), negativa, hasta el punto de decir que nuestros alumnos “tienen problemas para aplicar la lectura al estudio [...] para entender y reflexionar sobre lo que leen”, problemas que, según el Informe PISA 2006, constituirán un obstáculo para su futuro acceso al mundo laboral, así como a programas formativos y educativos (CES, 2009:38). Sin embargo, según otras fuentes, no menos importantes, la lectura es bien distinta. Así, según Carabaña (2002), en un pequeño artículo sobre la LOGSE, la LOCE y el Informe PISA presentado en la IX Conferencia de Sociología de la Educación en Palma de Mallorca (Septiembre de 2002).

“[...] nuestro sistema educativo está entre los más eficaces del mundo, que son al parecer los de la OCDE. Por eficacia se entiende la consecución de resultados, es decir, de aprendizaje. Y no cabe duda de que los alumnos españoles aprenden más o menos lo mismo que los de los países desarrollados que forman la OCDE, los cuales, a su vez, aprenden mucho más que los de los dos países pobres incluidos en el estudio, México y Brasil. Los españoles alcanzan una nota de 4,93, de 4,76 en Matemáticas y de 4,91 en Ciencias, que no se compara mal con la nota media de 5 que obtienen los países de la OCDE. En cambio, la media de lectura de México es de 4,21 y la de Brasil de 3,96”

Una vez más, por tanto, los datos no hablan por sí solos.

2. Discursos ausentes y presentes en torno a una escuela no adaptada a su tiempo y lugar

Estudios como el de Usategui & Del Valle (2007) señalan a la escuela como anacrónica, como no adaptada a la nueva sociedad del S. XXI. De la siguiente manera lo expresa Imbernón (2006) en su artículo “Actualidad y nuevos retos de la formación permanente”.

“Podríamos decir “tenemos una escuela del siglo XVIII y XIX, con maestros formados en el siglo XX, con niños del siglo XXI”. Son niños que tienen un televisor, que hacen *zapping*, que tienen muchos canales, que tienen teléfonos móviles, que tienen Internet, que se mueven en el contexto de otras variables, que no tienen la disciplina que se tenía antes y que teníamos nosotros de pequeños, que los padres a veces están separados o tienen problemas, [...]” (IMBERNÓN, 2006:5)

Crisis de valores

Resulta recurrente reducir a una crisis de valores los problemas de la escuela, crisis que se manifiesta en el hecho de que la escuela y el entorno social (familiar, vecinal, social en general) transmiten códigos éticos no sólo distintos entre sí, sino que incluso pueden inducir a la contradicción. Más allá de saber qué código es el más apropiado, la cuestión está en saber primero si la escuela actúa o no como burbuja que se resiste en alterar su propio código (y en qué medida los medios de comunicación contribuyen a ello), así como las formas tradicionales de jerarquía y autoridad posicional, alejadas de un modelo de relación participativo y dialógico (USATEGUI & DEL VALLE, 2007:262), a favor de los valores dominantes del entorno social (y económico) de las sociedades occidentales, y segundo, por qué y cómo, a través de qué engranajes (y estrategias) discursivos lleva a cabo esa resistencia. Lo que parece estar en juego es la legitimidad del sistema escolar en tanto que institución, y por extensión, la legitimidad de los propios docentes (USATEGUI & DEL VALLE, 2007:257).

La falta de consenso (u homogeneidad) moral y ético entre los diferentes agentes de socialización (mass media, familia, profesorado, iglesias,...), así como la consiguiente descoordinación o incluso el enfrentamiento entre la escuela y la familia – descoordinación que también puede remitir a la imposibilidad de conciliar la vida familiar con la vida laboral (ver USATEGUI & DEL VALLE, 2009:96; o TOBÍO, 2005)–, tiene su origen en la masificación y la heterogeneización que se ha ido inyectando a las escuelas y remite a una crisis de valores que nunca parece partir del sujeto que la evoca. La culpa es siempre de los demás. Así pues, Usategui & Del Valle (2007:258) dan cuenta de la opinión del profesorado:

“No es responsabilidad del profesorado el posible fracaso de la escuela en su función formadora. Son los “otros” [familia y entorno en general] que transmiten contravalores y que no manifiestan ningún interés por colaborar con la escuela” (USATEGUI & DEL VALLE, 2007:258)

A su juicio, presentado aquí de manera intencionadamente monolítica aunque a sabiendas de que precisaría de muchos matices, los contravalores dificultan su acción formadora, sobre todo cuando estos contravalores se materializan en una

desautorización o puesta en cuestión de su propio papel como profesores, o incluso en intentos de atemorización (se entiende, por parte de ciertas familias).

Por supuesto no todo el profesorado piensa de este modo y ven dicha crisis de valores como un proceso en el que está inmersa la sociedad, que sencillamente está llevando a la configuración de nuevos valores y a la reconfiguración, decadencia o muerte de otros no tan nuevos y que afecta especialmente a la escuela porque “está golpeando con más dureza a aquellos valores que hasta ahora [le] habían dotado de sentido [a ella] y a su función y posición en la sociedad” (USATEGUI & DEL VALLE, 2007:258).

En cualquier caso, estudios como el de Pérez et al. (2004) dan cuenta de que los profesores no se sienten apoyados por parte de las familias, ni de los órganos colegiados, ni del equipo de coordinación pedagógica, sino únicamente de los propios compañeros, aunque “la colaboración entre los docentes en los centros estudiados se circunscribe al ámbito de la tarea aislada en la que a veces se presta ayuda o consejo, o en el mejor de los casos a la celebración conjunta de alguna actividad concreta” (PÉREZ et al., 2004:137).

La imagen que nos muestra FERNÁNDEZ Enguita (2009), en su artículo “El anti-cándido: Todo va mal, pero irá peor”, es bastante distinta, así como en *La profesión docente y la comunidad escolar. Crónica de un desencuentro*, donde parece constatarse (FERNÁNDEZ Enguita, 1993) que no existe participación real de los padres y de los representantes de alumnos en los consejos escolares (o ésta lo es sólo en una minoría de centros escolares) y no precisamente porque estos dos actores no pongan de su parte. No hay una autocrítica en los diagnósticos del profesorado. Quieren más personal docente, más apoyo por parte de las familias, más atención pública y más recursos económicos, peticiones que FERNÁNDEZ Enguita (2009:67) entiende como “trabajar menos y ganar más”.

Para cierto sector del profesorado, y según el análisis que ofrece Usategui & Del Valle (2007) centrado exclusivamente en el profesorado entrevistado en Vitoria (País Vasco), el trabajo docente se vive como trabajo alienado, esto es, como trabajo no controlado por el propio profesor, cuya capacidad, autoridad y legitimidad y cuyos

conocimientos son descalificados por parte de la administración, las familias y los mass media (en este estudio comprobaremos si esto último es cierto, al menos por lo que se refiere a la prensa escrita).

Algunos apuntes sobre la heterogeneidad en las aulas y el papel del profesor

La heterogeneidad (de cualquier índole) ha entrado en las aulas, ha complicado la labor docente, sobre todo a los docentes no acostumbrados a ella y, por tanto, es vista como un problema, precisamente porque no se sabe lidiar con la diversidad –lo cual explica muy bien por qué entre el profesorado no hay consenso al respecto de qué hacer frente a ella (USATEGUI & DEL VALLE, 2007:261). La problematización de un determinado fenómeno –en este caso, la diversidad, la existencia de heterogeneidad–, no es en sí misma un inconveniente si es capaz de impulsar a darle a dicho fenómeno una atención prioritaria. El problema viene cuando se opta por la solución (que no es tal) más rápida y fácil que es dejarse llevar por el mecanismo pre-evaluador que es la estereotipación, por ejemplo, de determinados orígenes religiosos, de identidad nacional o culturales del alumnado, en vez de trabajar el potencial y la riqueza que da la diversidad (cultural, lingüística, religiosa, relativa a la identidad nacional, etc.) en las aulas. Además, resulta fundamental si queremos educar a los niños en la interculturalidad. La educación intercultural en aulas que no lo son no pasa de ser algo simbólico sin contenidos ni resultados reales en esta dirección.

De la misma manera cabe pensar que nuestro profesorado debería recibir formación que le capacitase para manejar esa diversidad, así como para motivar a los alumnos que no lo están, gestionar problemas de integración, tratar a las familias y lograr una colaboración plena entre los diferentes agentes que componen la comunidad educativa, etc. La sociedad del conocimiento no demanda meros instructores de contenidos curriculares, sino la adopción de un nuevo rol por parte del profesorado. Instrucción y educación deben ir de la mano, lo cual también resulta inevitable, aunque se pretenda negarlo. No es concebible el hecho de instruir sin educar. Ambos elementos están en planos distintos; la instrucción es en sí misma una faceta de la educación. Así pues, cuando se afirma que “la escuela ha de formar en valores” (USATEGUI & DEL VALLE, 2007:265), quizás se olvida que la escuela forma en valores aunque se resista a

ello. La cuestión es qué valores está transmitiendo y hasta qué punto es consciente de ello, y en la medida en que sea consciente podrá fijar en su proyecto educativo (previamente consensuado por los integrantes de la comunidad educativa) qué valores quiere enseñar y por qué, y además de manera transversal a todo el contenido curricular (para ver dificultades, consultar FERNÁNDEZ Enguita, 1993). Resulta inverosímil pensar que se puede enseñar cómo es o cómo debe ser, por ejemplo, la vida democrática mientras se sigue un modelo anacrónico en el que forma parte del ser buen alumno el ser pasivo y asentir sin más a la palabra del profesor.

En cualquier caso, en la sociedad del conocimiento, dominada por las tecnologías de la información, se piden alumnos que sepan trabajar en grupo, buscar y manejarse con distintas fuentes de información y gestionar el conocimiento (USATEGUI & DEL VALLE, 2007:262). Con el modelo de enseñanza vigente no se puede garantizar que un alumno con éxito escolar esté capacitado para ello, por lo que el éxito y el fracaso escolar son etiquetas que a priori no parecen servir a las nuevas demandas.

“Las transformaciones en el mercado de trabajo no exigen el trabajador tanto conocimientos, sino el desarrollo de aptitudes, habilidades, capacidades, destrezas que le permitan adaptarse a las condiciones cambiantes de un mercado cambiante y en constante transformación. La escuela de masas, los procesos de globalización e individualización han traído la diversidad al aula. Es decir, el conocimiento escolar ya no puede ser conceptual, cognoscitivo, repetitivo” (USATEGUI & DEL VALLE, 2007:263)

Fotografía del alumnado. Afección a la escuela e intereses cognitivos

Hay mucho sobre el profesorado, y sin embargo, existen pocas investigaciones que centren su atención en la opinión de los/las alumnos/as sobre su día a día en la escuela, excepto los “[llevados] a cabo bajo el patrocinio del Área Educativa de FUHEM (Fundación Hogar del Empleado)³”, según Usategui & Del Valle (2009:79). En su estudio centrado en el discurso del alumnado y las familias, las autoras dan cuenta de lo siguiente:

³ Se refieren a estudios sobre la calidad de la educación vista por profesores, alumnos y padres, o los valores de los alumnos de la educación secundaria, por ejemplo, referencias que he añadido en la Webografía. Para acceder a más estudios patrocinados por FUHEM, ver <http://www.fuhem.es/Educacion/Default.aspx?v=118>

“La autoimagen de los alumnos y alumnas constituye un buen indicador del “ethos” de los centros escolares y de su influencia y papel en las aspiraciones y expectativas, académicas, profesionales y vitales de su alumnado [...] Se reconocen vagos, poco inclinados a las tareas escolares y al esfuerzo, desobedientes, irresponsables, dependientes y con necesidad de ser conducidos, siempre dispuestos al bullicio y a la fiesta [...] alborotadores, provocadores, amantes de las bromas y los jaleos, en ocasiones boicoteadores de la clase, siempre dispuestos a perder el tiempo,... con poco interés por estudiar,...” (USATEGUI & DEL VALLE, 2009:80 y 81)

Todas estas características son presentadas como indicios de fracaso escolar (independientemente de a quién se señale con el dedo, si al profesorado, al alumnado, a las familias, al entorno en general o a la administración), pero al mismo tiempo esconden el discurso de un alumnado que utiliza *naturalmente* los diferentes espacios (y tiempos) escolares para construir su propia identidad. Constituyen formas de expresión adolescente, de ahí la importancia que los alumnos dan al recreo, a estar con los amigos, a hacer deporte u otro tipo de actividad colectiva. No estamos frente a actos de resistencia en el sentido de formas de protesta, sino seguramente frente a “[...] la expresión natural de unos adolescentes que están construyendo su identidad, buscando un lugar propio en la vida y el reconocimiento de sus iguales y del propio profesorado” (USATEGUI & DEL VALLE, 2009:81), afirmación que dolerá a muchos y seguro necesitará de ciertos matices, pero que sin duda hemos de tener en cuenta. La escuela es valiosa en tanto que lugar de encuentro (USATEGUI & DEL VALLE, 2009:94). “Los jóvenes son personas reales que viven vidas reales en nuestra sociedad” (APPLE & BEANE, 1997:37). Por tanto, no es extraño pensar que en la etapa adolescente figure como elemento prioritario dentro de los intereses cognitivos la construcción de la propia identidad, o el desarrollo de la competencia relacional o comunicativa, entendiendo ésta como la capacidad para comunicar con los demás (sobre todo con los iguales), de relacionarse con ellos, y más teniendo en cuenta que en la sociedad contemporánea en la que trabajan fuera de casa tanto los padres como las madres la escuela se convierte en casi el único espacio en el que pueden desarrollar redes sociales de amistad.

“Cuando se habla de la función socializadora de la escuela, no hay que entender esta expresión exclusivamente desde la verticalidad, es decir, haciendo hincapié en la dimensión socializadora de la institución, sino que hay que considerar también la escuela como espacio en el que el grupo de iguales, vital para los adolescentes, ejerce su influencia y control sobre cada uno de ellos” (USATEGUI & DEL VALLE, 2009:94)

Asimismo le tienen estima al profesorado capaz de hacerles cercano lo abstracto; y a aprender, que no a estudiar, no a memorizar contenidos “inútiles” que al poco se olvidan pero que necesitan “para obtener una calificación y pasar un examen” (USATEGUI & DEL VALLE, 2009:97). Sean inútiles o no esos conocimientos, lo sustantivo es que así los considera al menos un sector del alumnado. Si no les gusta estudiar, tampoco les gustan los exámenes, sesgados a su juicio porque en el fondo evalúan también aspectos actitudinales, y además resultan contraproducentes por dos motivos. Por un lado definen las relaciones escolares (relaciones de saber) como relaciones de poder (el profesor es quien pone la nota) (USATEGUI & DEL VALLE, 2009:103 y 104), y por otro, porque contribuye a su etiquetaje. Se etiquetan actitudes y sujetos a través del examen (ya FOUCAULT (1990:192) dio buena cuenta de ello). Así pues, si durante ese proceso de construcción de la propia identidad se hace uso de etiquetas del calado de “alumno con éxito escolar” o “alumno con fracaso escolar” dando a entender qué itinerarios vitales le corresponden a cada cual, ello influye en sus estructuras de significado y de sentido y actúan en consecuencia, justificando la segregación institucional dentro del sistema escolar en algunos casos (por parte sobre todo de quienes tienen éxito) y demonizando en otros (al parecer, no pocos) todo lo que representa y se deriva de la institución escolar, con todo lo que ello implica, teniendo en cuenta el papel que desempeña ésta la apertura de puertas en el itinerario vital (laboral, profesional) de cada alumno: “La forma de defenderse de este bombardeo de elogios negativos es degradando el valor de lo que la escuela hace” (USATEGUI & DEL VALLE, 2009:103)

Independientemente de si el examen evalúa únicamente aspectos cognitivos o si los aspectos actitudinales también influyen en la calificación, los intereses cognitivos que lo guían son distintos y entran en conflicto con los del alumnado, como ya he avanzado. Asimismo, resulta lógico pensar que el grado de permanencia en la memoria del alumnado de todo lo estudiado dependerá de hasta qué punto responda a sus propios intereses cognitivos. Éstos, a su vez, se reflejan en sus actitudes frente a la escuela, a la que someten a un proceso de resignificación de acuerdo con esos mismos intereses, proceso que hace entrar en conflicto en el espacio simbólico el punto de vista de los alumnos con el que tratan de imponer (digámoslo así) los adultos, “[imposición que no

tiene sentido] ya que es pretender imponer un solo significado a una realidad compleja” (USATEGUI & DEL VALLE, 2009:96).

Everhart (2009) en su artículo “Leer, escribir, resistir” señala los intereses cognitivos que rigen al alumnado en contraste con los que rigen el sistema escolar. Dichos intereses no son más que filtros a través de los cuales un determinado conocimiento pasa a ser merecedor de conocerse o no; se produce por tanto una jerarquización de sistemas de conocimiento y por ende de formas de acción que se derivan de aquéllos. La situación de competencia es clara, y explica buena parte (si no toda) de los conflictos en el aula, que es precisamente el espacio donde entran más claramente en competencia estos dos tipos de intereses. La cuestión radica en qué visión/definición de la situación domina sobre la otra.

“[Existe un] movimiento constante por parte de los estudiantes para reapropiarse de un control del entorno cuyo control formal está fuera de su alcance. En el proceso de trabajo, los estudiantes están imposibilitados tanto para influir en los medios de producción como en los fines, y por consiguiente, están envueltos en lo que Marx llamaba trabajo extrañado o alienado: un tipo de trabajo al que ‘tan pronto como le falta la presión física o de otro tipo que se ejerce sobre él... se le rehúye como a la peste’ ” (EVERHART, 1999:369)

Evidentemente, los intereses cognitivos del profesorado, que priorizan un tipo de conocimiento racional, reificado, diseminado, ofrecido como verdadero e incuestionable, cuya preelaboración impide que nadie (tampoco el alumnado) pueda participar en su producción y mucho menos a través de la interpretación crítica, deben ser tomados en cuenta por el alumnado si éste quiere obtener la recompensa de, sin ir más lejos, pasar de curso. Pero al mismo tiempo si lo asume sin más, asume al mismo tiempo un rol eminentemente pasivo, en tanto que receptor de información. El alumno, por tanto, queda varado entre dos orillas, puesto que sus intereses son de índole práctica.

“Reflejo de esta mentalidad utilitarista y pragmática del alumnado es su rechazo a todo conocimiento o actividad que no tenga una utilidad práctica manifiesta. Aquellas materias relacionadas con las dimensiones más humanistas y artísticas del conocer son rechazadas e infravaloradas” (USATEGUI & DEL VALLE, 2009:113)

Además, priorizan un tipo de conocimiento regenerativo que se genera en el seno del grupo de iguales y tiene que ver con la (re)actualización/generación de vínculos. De hecho, “dan sentido a su existencia diaria en la escuela y solidifican las interacciones en grupo” (EVERHART, 1999:368). No hay en ellos, por tanto, una predefinición de parámetros, y éstos se revisan continuamente. Los supuestos que rigen al conocimiento regenerativo están “enfocados hacia la creación y clarificación de significados, la consecución de comunicación y la producción resultante de lazos colectivos y mutuos entre los individuos de una comunidad que comparten sistemas de creencias” (EVERHART, 1999:366).

3. Metodología

Apuntes previos sobre el análisis de discurso

Greg Philo (2007), en su artículo “¿Puede el análisis del discurso explicar satisfactoriamente el contenido de los media y de las prácticas periodísticas?” advertía sobre los problemas con los que podemos encontrarnos si llevamos a cabo un análisis centrado únicamente en el texto explícito, en tanto que producto, y afirmaba que era fundamental atender también a los procesos de producción y recepción de dicho texto, esto es, por ejemplo, el origen de los discursos que se plantean en competencia, los intereses sociales que esconden, la comparación de su contenido con el de otras fuentes, qué tipo de significación hace de él la audiencia, etc. Las representaciones sociales que existen sobre un determinado fenómeno jamás son exactas, no sólo porque el único posible acceso que tenemos a la realidad social es a través de representaciones, sino también porque no es ésta la función clave de los textos, que es precisamente “representar a otras entidades” (según Fairclough, en PHILO, 2007:12).

En el análisis de prensa que aquí propongo no daré cuenta de cómo los textos son interpretados por los lectores, pero sí trataré de ir más allá de la semántica y de la sintáctica de los textos analizados. Además, parto de la noción de discurso en tanto que:

“lenguaje o sistema de representación que se ha desarrollado socialmente para producir y hacer circular un conjunto coherente de significados, que sirven a los intereses de un sector de la sociedad” (Fiske, citado en PHILO, 2007:2)

En otras palabras, todo discurso es una construcción social y en tanto que tal nos interesa. Dicha construcción social, que explicita cómo se define el problema, cómo han acontecido unos sucesos determinados, quién debe ser señalado como responsable de los mismos y por qué, está orientada hacia unos intereses concretos, que responden a la puesta en circulación de un determinado punto de vista, que a su vez remite al mantenimiento o la (re)configuración de unas determinadas relaciones sociales de poder, dominación y explotación. Es lo que autores como Fairclough (citado en PHILO, 2007) denominan los efectos ideológicos del discurso: “La ideología [...] y la lucha por la legitimidad van de la mano” (PHILO, 2007:4).

De esta manera, el lenguaje delimita lo que es importante y de manera invisible también lo que no lo es, lo que debe ser entendido y lo que no. Por eso es tanto o más sustantivo atender a lo que no se dice que a lo que se dice. En la forma está también el contenido. Para el análisis de discursos, Fairclough (1995) no solamente observa las diferentes posiciones que adopta cada uno de los protagonistas que aparecen en los textos, o su compromiso o identificación con un determinado punto de vista, así como el uso que de ello hace el autor para llevar al lector por una senda discursiva concreta e interesada, sino que también da cuenta de los mecanismos de hiponimia y sinonimia que organizan su estructura de significados (y por extensión su estructura de sentidos). Así pues, mientras la hiponimia conlleva una inclusión (por ejemplo, una determinada fuente puede considerar que el cambio político es necesario para atajar el fracaso escolar), la sinonimia alude a una identificación de un término con otro, convirtiéndolos en intercambiables (considerar, por ejemplo, que el fracaso escolar *es* un fracaso social). La co-ocurrencia entre palabras también es importante, es decir, qué dos palabras se asocian entre sí o suelen ir juntas en los textos (¿a qué se asocia el éxito o el fracaso escolar?). Todo ello puede conectarse con la noción de cuadrado ideológico de Van Dijk y de cómo los relatos ideológicos buscan marcar la línea entre un nosotros (in-group) y un ellos (out-group), enfatizando los aspectos positivos del in-group y los negativos del out-group, así como restando importancia a éstos últimos si pertenecen al in-group y a aquéllos si corresponden al out-group, de manera que sólo uno de los puntos de vista se

convierta en el dominante, en parte del relato *normal* de un suceso determinado. Por eso es importante saber si quien redacta la noticia en cuestión cuenta el suceso citando a las fuentes (por ejemplo, “El gobierno *dice que* el nuevo pacto de Estado servirá para atajar el fracaso escolar”) o si por el contrario asume uno de los puntos de vista posibles como propio (por ejemplo, “El nuevo pacto de Estado servirá para atajar el fracaso escolar”)

Fuentes utilizadas

Aparte de la bibliografía empleada y de los diferentes informes sobre resultados escolares (utilizados para contrastar sus contenidos con los resultados obtenidos del análisis de discurso), se ha procedido a la revisión de la prensa española de ámbito estatal. Para la muestra, en principio y a efectos de esta comunicación, se han escogido un total de tres periódicos: El País, el ABC y El Mundo, con una acotación temporal específica, concretamente la que corresponde a los dos meses que rodearon a la publicación de los resultados del Informe PISA 2006, que salieron a la luz a inicios del mes de diciembre de 2007 (por tanto, el análisis se centrará desde el 1 de noviembre al 31 de diciembre de ese mismo año, aunque se prevé aumentar el período y el número de periódicos para más adelante). Se presume que los medios de comunicación, teniendo en cuenta los resultados del Informe PISA 2003 (su repercusión en los medios) darían cierta prioridad a la cuestión educativa durante los meses seleccionados (por tanto, el número de unidades debía ser cuantitativamente significativo si lo comparamos con cualquier otro período).

La búsqueda se hizo a través de la Web correspondiente a cada periódico, sin poner a priori limitación de secciones. Posteriormente fueron eliminadas las cartas al director, opiniones de los lectores, o comentarios redactados en los bloqs, para poder ceñirse exclusivamente al discurso del periódico en cuestión. Las palabras clave introducidas en primer lugar fueron “fracaso escolar” y “éxito escolar” (también “éxito/fracaso académico”, como variante), con la convicción de que el positivo y el negativo forman parte de una misma fotografía y que por tanto cuando se hablaba de uno, implícitamente también se hablaba del otro y viceversa.

Tipología de variables

Siguiendo en primer lugar un análisis cuantitativo, los textos se ha clasificado y codificaron según las siguientes variables. La tipología de variables utilizada para la clasificación de las noticias se han extraído (aunque posteriormente han ido cobrando forma propia adaptada a este estudio) de los estudios de BENEYTO, P. J., GUILLÉN, P. & Equipo CeiM (2003) *Impacto mediático de la inmigración en la Comunidad Valenciana. Análisis de prensa (4º Trimestre 2002)* y de BENEYTO, P. J. & GUILLÉN, P. (coords.) (2004) *La inmigración en la prensa valenciana*, excluyendo los análisis que se establecen del discurso iconográfico.

En primer lugar, variables de contexto, que describen la **ubicación espaciotemporal** de cada noticia, esto es, el medio al que pertenece, la fecha de publicación (distribuida por períodos de 30 días) y el ámbito en el que se inserta dentro del periódico en cuestión (nacional o internacional); y el **formato** en que se publica (si se trata de un editorial, un artículo de opinión, etc.) Esto ha permitido dar cuenta de cuestiones como la frecuencia (¿qué diario tiene más informaciones? Media de noticias por día), la periodicidad (¿En qué meses hay más noticias? ¿Es continuo el flujo de noticias? ¿Se mantiene en el tiempo? ¿Con el mismo volumen?) o si se habla más en un género informativo que en otro.

En segundo lugar, las variables de contenido, que toman como unidades, no las noticias, sino las **fuentes** a las que se recurre, teniendo en cuenta que una misma noticia puede hacer uso de múltiples fuentes distintas, esto es, en primer lugar, a expertos internos al sistema escolar (sistema escolar referido sobre todo a los niveles de enseñanza obligatoria) como son el profesorado, las familias y el alumnado (tomado aquí como experto porque está necesariamente inserto en el proceso, en la práctica educativa, y los padres por extensión); expertos externos al sistema escolar (como son aquéllos que prestan su opinión en tanto que representantes de Informes educativos como el PISA o el Informe de la Fundación Jaume Bofill, así como catedráticos de diferentes disciplinas (sociólogos, pedagogos, psicólogos,...) que aportan su visión acerca del éxito o del fracaso escolar –a efectos de la tabla diseñada estos últimos quedan recogidos en la categoría “otros”; y expertos sin especificar. En segundo lugar, se toma en cuenta a los políticos, con una clara distinción entre gobierno y oposición

(sin atender *a priori* al partido político en cuestión que represente un papel u otro, asumiendo que según qué papel le toque a cada cual le empujará a hacer declaraciones en un sentido o en otro); o políticos sin especificar. En tercer lugar, los sindicatos, sin establecer subdivisiones de ningún tipo. En cuarto lugar, las fuentes periodísticas, esto es, cuando la información que se nos ofrece es directa, sin citar fuente alguna. Evidentemente es una fuente que atraviesa todas las demás, si tenemos en cuenta que quien redacta cada noticia puede escoger interesadamente unas fuentes concretas dejando de lado otras (y de la misma manera escoger una parte de las declaraciones de dichas fuentes y callar otras), con el objetivo de dar cuenta de una determinada visión de cómo han acontecido los sucesos (y dejando claro quién es el responsable del mismo). Por último, se recoge un apartado de “otros” en el que entra el resto de fuentes que en principio no son expertos ni tienen vinculación alguna con el sistema escolar, pero cuya opinión al respecto sale publicada en los medios. Conocer las fuentes es importante en la medida en que podemos dar cuenta de a quién señalan con el dedo cuando hablan de éxito y fracaso escolar (son éstos los denominados aquí como **(f)actores del éxito/fracaso escolar**).

El resto de variables se plantea en principio de manera dicotómica, con el objetivo de no llegar a una complejidad inviable de cara al análisis cuantitativo de los datos. La primera se refiere al hecho de si la fuente **asocia o no** a algo concreto las nociones de éxito y fracaso escolar (¿Se asocia a conflicto, a competencias,...? ¿Qué parecen tener en mente cuando se refieren a estos conceptos?), y el segundo, a la cuestión clave de si dicha fuente establece **propuestas** o no de cara a atajar el fracaso escolar o mejorar el éxito escolar, y en el caso de que así sea, ver si éstas se señalan en positivo (esto es, si efectivamente se dan propuestas de cómo lograrlo) o en negativo (esto es, negando las acciones emprendidas por otros actores, por ejemplo diciendo “El fracaso escolar no se ataja con el plan de reforma del gobierno”, sin proponer alternativa alguna), o si se dan ambas opciones (primero se niega la acción del otro y después se dan soluciones propias). Todo ello clasificado por periódicos y por período. Más tarde, en el análisis cualitativo, trataré de desplegar las distintas asociaciones y propuestas de manera más precisa.

Tanto las variables de contexto como las de contenido quedan sujetas a la distinción entre unidades (sean éstas las noticias en sí o las fuentes, según hablemos de

unas u otras) que se refieren al éxito escolar y las que se refieren al fracaso escolar. Naturalmente, en el caso de las variables de contexto encontraremos noticias que hagan referencia explícita tanto al éxito escolar como al fracaso escolar. En estos casos hablaríamos de artículos cruzados, en el sentido de incorporar ambos conceptos en la misma noticia.

4. Resultados y conclusiones provisionales

Hasta aquí hemos repasado algunas cifras sobre fracaso escolar que de algún modo también justifican este estudio, sobre todo si las contrastamos con el hecho de que la escuela no está adaptada a las demandas de la sociedad del conocimiento, pese al enfoque apocalíptico de cierto sector del profesorado. Su discurso es potencialmente muy distinto al del alumnado, que en principio reclama, sobre todo de manera implícita, nuevas estrategias pedagógicas, o al de las familias, que parecen reclamar mayor participación, o mejor, una participación real, por ejemplo, en los consejos escolares. Estos últimos discursos son verdaderamente escasos en número en comparación con el del profesorado. Hay una falta de discursos de toda esta parte de la comunidad escolar, no porque no exista, sino porque no se publica, así como una falta de discurso centrado exclusivamente en el éxito escolar (y éste al fin y al cabo sólo se define en contraposición al fracaso escolar).

Todo ello hace pensar que efectivamente en los medios habrá una tendencia a citar en las noticias y artículos en general sobre todo el fracaso escolar y a lo sumo ambas nociones, pero seguro serán los menos los artículos que se centren de manera exclusiva en el éxito escolar. Asimismo, tampoco parece que el discurso del alumnado y de las familias, así como el discurso autocrítico por parte del propio profesorado, sean los más representativos en la prensa española analizada.

En cualquier caso, he aquí el número total de unidades identificadas y posteriormente analizadas (ver TABLA 1), clasificadas por meses, medios y su centralidad en el éxito escolar, el fracaso o ambos (artículos cruzados (A.C.)). Recordemos que aquí las unidades hacen referencia a cada uno de los artículos de

prensa, no a las fuentes. Con un solo vistazo puede constatarlo ya dicho (aunque no olvidemos que lo que aquí se presenta es provisional). El número de artículos referidos exclusivamente al éxito escolar es pequeño (16,52%) frente a los que se refieren al fracaso escolar (52,89%). Asimismo, aquéllos que hacen referencia a ambas nociones son también significativos (30,57%), pero si se ahonda en los textos nos daremos cuenta de que generalmente hay en ellos una sobrerrepresentación del fracaso escolar (el éxito apenas únicamente se cita, no se le dedican demasiadas líneas, salvo en los que señalaban el éxito de ciertas comunidades autónomas en los Informes PISA). Esto se explica por la búsqueda de titulares apetecibles para el lector, que presumiblemente demanda más saber sobre el fracaso que sobre el éxito (por lo visto, buscar culpables parece más sugerente que resaltar virtudes).

Tabla 1. Éxito y fracaso escolar en los diferentes medios (en unidades y %)

	EP	ABC	EM	TOTAL
Total Fracaso escolar	42 (34,71)	12 (9,91)	10 (8,26)	64 (52,89)
Nov	22 (52,38)	8 (66,67)	6 (60)	36 (56,25)
Dic	20 (47,62)	4 (33,33)	4 (40)	28 (43,75)
Total A.C.	14 (11,57)	14 (11,57)	9 (7,43)	37 (30,57)
Nov	4 (28,57)	8 (57,14)	4 (44,44)	16 (43,24)
Dic	10 (71,43)	6 (42,86)	5 (55,56)	20 (54,05)
Total Éxito escolar	8 (6,61)	8 (6,61)	4 (3,30)	20 (16,52)
Nov	2 (25)	3 (37,50)	2 (50)	7 (35)
Dic	6 (75)	5 (62,50)	2 (50)	13 (65)
Total	64 (52,89)	34 (28,09)	18 (14,87)	121 (100)

Fuente: Elaboración propia

Otro apunte a señalar es que si nos fijamos en cada uno de los medios, sorprende el escaso número de artículos que ofrece El Mundo en ese período (14,87%), sobre todo en comparación con El País (52,89%), pero en fin, también las ausencias resultan significativas.

Por otro lado, si echamos un vistazo a las fuentes (en esta comunicación no se incluyen dichas tablas por su excesiva extensión), en el mes de noviembre quienes más aparecen representados hablando de este fenómeno son los políticos; concretamente en El País hay paridad entre fuentes del gobierno y fuentes de la oposición, mientras que

en el ABC la oposición es con creces la más citada, sobre todo para señalar como responsable al propio gobierno o a la administración. Es por cierto muy infrecuente encontrar noticias que responsabilicen a los alumnos de su propio fracaso (normalmente se acusa a la administración, a las familias y en los casos en los que la fuente no es el profesorado o los sindicatos, al profesorado mismo, y en esto nos estamos refiriendo tanto al mes de noviembre como al de diciembre).

En el mes de diciembre, sin embargo, son los expertos los más citados en los medios, concretamente los profesores, seguidos de otros expertos (sociólogos, psicólogos, pedagogos,... que hablan sobre dicha cuestión). El discurso de alumnos o familias (asociaciones de padres) es prácticamente inexistente. Sencillamente no se publica, y por tanto, su punto de vista no tiene posibilidad de dominar en los medios (lo cual se asemeja a los resultados obtenidos en el anterior estudio centrado en el cine francés, citado al inicio de esta comunicación).

Asimismo es muy frecuente que los propios periodistas no asuman directamente como propio cierto discurso. Es muy recurrente aludir a las fuentes, por ejemplo, diciendo “los sindicatos *dicen que* la nueva ley no servirá para atajar el fracaso escolar”, y no ofrecer una información directa al estilo de “la nueva ley no servirá para atajar el fracaso escolar”. Los periodistas suelen dar al respecto una imagen de neutralidad citando a muchas fuentes supuestamente distintas entre sí (digo supuestamente porque por ejemplo sindicatos y profesorado suelen coincidir en sus diagnósticos, y si son las únicas fuentes que el periodista ofrece, es evidente cuál es su postura). Es decir, que hay una toma de posición bajo una fina capa de neutralidad. De momento es muy difícil determinar a qué asocian los medios las nociones de éxito y fracaso escolar (ellos mismos parecen darlo por sabido y en muchas ocasiones simplemente las citan sin aportar más información, lo cual no deja de ser significativo). Además, con los datos analizados hasta ahora no podemos afirmar con seguridad hasta qué punto los medios de comunicación contribuyen a que el profesorado viva su trabajo como trabajo alienado, esto es, hasta qué punto contribuye a la descalificación de su capacidad, su autoridad y su legitimidad.

Con todo, es preferible esperar a la ampliación de la muestra, tanto por lo que respecta al período a tener en cuenta (probablemente se ampliará a cuatro meses alrededor del Informe PISA 2006) como por lo que respecta a los periódicos que

tomamos en cuenta (se añadirán a la lista seguramente otros dos, de entre ellos La Vanguardia, que sí parece haber tratado mucho la cuestión del éxito/fracaso escolar (similar a El País), veremos en qué sentido). En cualquier caso esto es sólo un preámbulo para lo que será el trabajo de investigación completo y para ulteriores estudios centrados en los discursos orales del profesorado, del alumnado y de las familias en torno a esta cuestión (de hecho, el presente estudio ayudará a definir los parámetros a utilizar en ellos).

BIBLIOGRAFÍA⁴

- APPLE, M. & BEANE, J. (1997) *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata
- BEANE, J. A. (2005) *La integración del currículum*. Madrid: Morata
- BELTRÁN, J. (2007) “Salvar las apariencias en la época de la imagen del mundo: Percepciones, representaciones y expectativas educativas” en A. Marrero (ed.) *Todas las escuelas, la escuela*. Valencia: Germania
- BENEYTO, P. J., GUILLÉN, P. & Equipo CeiM (2003) *Impacto mediático de la inmigración en la Comunidad Valenciana. Análisis de prensa (4º Trimestre 2002)*. Valencia: CeiM
- BENEYTO, P. J. & GUILLÉN, P. (coords.) (2004) *La inmigración en la prensa valenciana*. Septiembre - Diciembre 2003. Valencia: CeiM
- CES (2009) *Informe 01/2009. Sistema educativo y capital humano*. Madrid: Consejo Económico y Social
- DEWEY, John (2004), *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- EVERHART, Robert B. (1999) “Leer, escribir, resistir” en Velasco, H. M.; García, F. J. & Díaz, A. (ed.) *Lecturas de antropología para educación. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta (pp. 355 – 388)
- FAIRCLOUGH, N. (1995) *Media discourse*. London: Edward Arnold
- FEITO, R. (2000) *Los retos de la escolaridad obligatoria*. Barcelona: Ariel

⁴ De todas las referencias bibliográficas sólo algunas no aparecen citadas en esta comunicación, puesto que por razones de espacio, han tenido que extraerse. Éstas sí aparecen en el texto original, del cual éste es sólo una muestra de los aspectos más importantes.

- (2003) “La Ley de Calidad: malos tiempos para la educación”, en J. Gairín & M. Casas, *La calidad en educación*. Barcelona: Cisspraxis
- FERNÁNDEZ Enguita, M. (1993) *La profesión docente y la comunidad escolar. Crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata
- (2009) “El anti-cándido: Todo va mal, pero irá peor. Alcance y funciones de la visión apocalíptica de la enseñanza por el profesorado” en Fundación de las Cajas de Ahorros (ed.) *Papeles de economía española. La educación en España* N° 119 (pp. 59-68)
- FERNÁNDEZ Enguita, M. et al. (2007) *La sociedad del conocimiento: democracia y cultura, los retos de la institución educativa*. Barcelona: Octaedro
- FOUCAULT, Michel (1990) “Disciplina” en Foucault, M. *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI (pp. 137-230)
- HARGREAVES, A. (2002) *Una educación para el cambio*. Barcelona: octaedro
- IMBERNÓN Muñoz, F. (2006) “Actualidad y nuevos retos de la formación permanente” en Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol. 8 N° 2. Barcelona (disponible en <http://redie.uabc.mx/contenido/vol8no2/contenido-imbernon.pdf>)
- MORIN, E. (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós
- PÉREZ, A. I. et al. (2004) “Luces y sombras de la situación profesional de los docentes españoles”, en J. Gimeno & J. Carbonell (comp.) *El sistema educativo español. Una mirada crítica*. Barcelona: Praxis
- PÉREZ-DÍAZ, V. & RODRÍGUEZ, J. C. (2003) *La educación general en España*. Madrid: Fundación Santillana
- PHILO, G. (2007) “¿Puede el análisis del discurso explicar satisfactoriamente el contenido de los media y de las prácticas periodísticas?” en *Journalism Studies*, Vol. 8, N° 2 (disponible también en <http://www.gla.ac.uk/centres/mediagroup/PDFs/MethodsSpanish.pdf>)
- TOBÍO, C. (2005) *Madres que trabajan*. Madrid: Cátedra

USATEGUI, E. & Del VALLE, A. I. (2007) *La escuela sola. Voces del profesorado*. Vitoria: Fundación Fernando Buesa Blanco

-- (2009) *La escuela cuestionada. Voces del alumnado y familias*. Vitoria-Gasteiz: Fundación Fernando Buesa Blanco

WEBOGRAFÍA

CARABAÑA, J. (2002) “La LOGSE, la LOCE y el Informe PISA” disponible en <http://www.ucm.es/info/socio6ed/Profesorado/jcm/LOCEpalma.pdf>

FUHEM (2002) “Los valores de los alumnos de educación secundaria” disponible en <http://www.fuhem.es/media/educacion/File/encuestas/valores.pdf>

MARCHESI, A. et al. (2006) “La opinión de los alumnos sobre la calidad de la educación” disponible en http://www.oei.es/evaluacioneducativa/opinion_alumnos_calidad_educacion_marchesi.pdf

MARCHESI, A. & MONGUILOT, I. (2000) “La calidad de la educación vista por profesores, alumnos y padres” disponible en http://www.fuhem.es/media/educacion/file/encuestas/encuesta_padresprofesalum.pdf

MEC (2007) “PISA 2006. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Informe Español” disponible en <http://www.mec.es/multimedia/00005713.pdf>

OCDE (2006) “PISA 2006. Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura” disponible en <http://www.ince.mec.es/marcosteoricospisa2006.pdf>